Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6370194
Centre d'intérêt: 751

Roy, Fernand.

Observation participante : menée à l'école St-Sauveur de Québec, en 1978-79, auprès d'élèves SAGE de 6e année, éprouvant des difficultés d'apprentissage en langue maternelle / Fernand Roy, Marie Makdissi, Denise Paquet. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1980.
21 f. : graph. ; 28 cm.

Code: R-138.

Cote Dewey: 372.6'044/R888o Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Enseignement individualisé *Progression continue *Organisation pédagogique *Français (Langue) *Lecture *Evaluation de l'apprentissage *Difficulté d'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *SAGE (Projet)

SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) est un projet d'individualisation de l'enseignement reposant sur un matériel didactique et un système d'organisation de l'enseignement. Au début de la dernière année d'expérimentation de SAGE à l'Ecole Saint-Sauveur (1978-79), les auteurs ont jugé utile, en plus de réaliser une évaluation structurée, d'essayer d'identifier les difficultés d'apprentissage en français des élèves soumis au projet. L'objectif poursuivi était de répondre aux besoins des élèves et de conseiller les enseignants qui en étaient à leur première année d'utilisation de SAGE.

Les trois rédacteurs du rapport ont assuré une présence d'un jour/semaine dans chacune des deux classes qui utilisaient SAGE-français, au cours de l'année scolaire 1978-1979. Dans le but de comparer la perfomance en lecture des élèves réputés "faibles en français" au rendement d'une population plus vaste d'un même niveau, on a eu recours au test Vachon, première forme: "Lecture: Vocabulaire et compréhension". L'échantillonnage comprend dix-sept classes de 4e, 5e et 6e dont huit classes SAGE du quartier Saint-Sauveur de Québec et neuf classes régulières de Sainte-Foy.

Les résultats révèlent qu'il y a une différence sensible dans la performance en français des élèves de la classe SAGE et de ceux de la classe régulière dans le milieu moins favorisé de Saint-Sauveur, alors qu'il n'y en a pas à Sainte-Foy. Par ailleurs, il semble que SAGE fournisse un matériel à la portée des élèves faibles alors que, dans une classe régulière, on oblige l'élève faible à travailler avec du matériel trop difficile pour lui; cette constatation découle des résultats des élèves de sixième année de Saint-Sauveur comparés à la moyenne provinciale.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370194

OBSERVATION PARTICIPANTE, MENEE A L'ECOLE ST-SAUVEUR DE QUEBEC, EN 1978-79, AUPRES D'ELEVES SAGE DE 6e ANNEE, EPROUVANT DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE EN LANGUE MATERNELLE

Roy, Fernand
Makdissi, Marie
Paquet, Denise

R-138

INRS-Education
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T1

Avril 1980

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 1

1. CADRE DU TRAVAIL..... 2

1.1 Objectifs de l'observation..... 2

1.2 Type d'observation..... 2

2. DESCRIPTION, EN TERME DE RENDEMENT SCOLAIRE, DES ELEVES APPELES "FAIBLES EN FRANCAIS"..... 3

2.1 Compréhension en lecture..... 3

2.1.1 Choix d'un instrument de mesure..... 4

2.1.2 Caractéristiques de l'échantillonnage soumis au Test Vachon..... 4

2.1.3 Liste des classes composant l'échantillonnage.... 5

2.1.4 Compilation des résultats au Test Vachon..... 5

2.1.5 Situation des élèves "faibles en français" de 6e année (St-Sauveur) par rapport à la lecture globale des figures 1 à 12..... 11

2.1.6 Situation des élèves "faibles en français" de 6e année (St-Sauveur) par rapport à la moyenne provinciale établie par le Test Vachon..... 12

2.2 Expression écrite..... ... 17

CONCLUSION: SUGGESTIONS..... 20

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU I : Distribution des scores bruts au Test Vachon.... 6

TABLEAU II : Scores bruts et équivalence scolaire des vingt et un (21) élèves "faibles en français" (St-Sauveur, Québec) par rapport au test Vachon..... 14

TABLEAU III: Scores bruts obtenus par les neuf (9) élèves au test de "compréhension lecture" en avril 1978 et en avril 1979..... 16

FIGURES:

Figure 1: Classes SAGE St-Sauveur, Québec, N élèves: 45..... 8

Figure 2: Classes régulières St-Malo, S.-Coeur, Québec N élèves: 36..... 8

Figure 3: Classe SAGE N.-D. du S.-C. Ste-Foy, N élèves: 30.. 8

Figure 4: Classe régulière, Filteau, Ste-Foy, N élèves: 24.. 8

Figure 5: Classes SAGE, St-Sauveur, Québec, N élèves: 44.... 9

Figure 6: Classes régulières St-Malo, S.-Coeur, Québec, N élèves: 39..... 9

Figure 7: Classe Ste-Foy, N.-D. du S.-C. Ste-Foy, N élèves: 23..... 9

Figure 8: Classe régulière Filteau, Ste-Foy, N élèves: 32... 9

Figure 9: Classe SAGE, St-Sauveur, Québec, N élèves: 24..... 10

Figure 10: Classes régulières, St-Malo, S.-C., Québec, N élèves: 50..... 10

Figure 11: Classe SAGE, N.-D. du S.-C., Ste-Foy, N élèves: 26..... 10

Figure 12: Classe régulière Filteau, Ste-Foy, N élèves: 21... 10

INTRODUCTION

Au début de la dernière année d'expérimentation de SAGE à l'Ecole Saint-Sauveur (1978-79), nous avons jugé utile, en plus d'une évaluation structurée, d'essayer d'identifier les difficultés d'apprentissage en français des élèves SAGE. Cela nous a amenés à nous intéresser plus particulièrement à deux groupes d'élèves de sixième année; parmi ceux-ci, il nous a semblé que nous pourrions mieux détecter certains problèmes d'apprentissage non résolus chez des élèves qui en étaient à leur troisième année dans SAGE. Il vaut cependant de noter tout de suite que, sur le plan de l'adaptation au système, il était assez difficile au bout de deux ou trois mois, de distinguer les «anciens» SAGE des «nouveaux». Comme il nous a été impossible de caractériser des difficultés d'apprentissage spécifiques à chacune des deux catégories d'élèves, les considérations suivantes valent tout autant pour les uns que pour les autres.

Après avoir défini le cadre dans lequel nous avons choisi de faire notre expérience, nous essayerons de situer, par rapport à l'ensemble des élèves de sixième année, ceux que nous appellerons nos «faibles en français» en les considérant sous deux aspects différents: d'une part celui de la compréhension en lecture et d'autre part, celui de l'expression écrite.

1. CADRE DU TRAVAIL

1.1 Objectifs de l'observation

Le double objectif que nous poursuivions touchait tant les élèves que les enseignants. Effectivement, il s'agissait d'une part, de répondre aux besoins des élèves et d'autre part, de conseiller, dans la mesure du possible, les enseignants qui en étaient à leur première année d'utilisation de SAGE.

1.2 Type d'observation

Les trois rédacteurs du présent rapport ont assuré une présence d'un jour/semaine dans chacune des deux classes qui utilisaient SAGE-français, au cours de l'année scolaire 78-79. Cette présence active qu'on peut qualifier d'observation participante a favorisé notre travail et a permis de vivre une situation réelle et concrète d'enseignement et d'apprentissage individualisés.

Comme prévu, les élèves qui avaient le plus besoin d'aide étaient ceux que nous voulions voir travailler, ceux qui nous avaient été désignés par les enseignants comme étant en difficultés d'apprentissage. En aucun moment, cependant, nous n'avons changé, par notre présence, le fonctionnement des classes: nous participions aux activités courantes, et, à l'intérieur de ces activités, nous répondions aux élèves qui demandaient de l'aide ou qui avaient des travaux à faire évaluer. Notre action eut donc pour effet d'alléger la tâche des enseignants et de discuter avec eux de certains problèmes.

2. DESCRIPTION, EN TERME DE RENDEMENT SCOLAIRE, DES ELEVES APPELES "FAIBLES EN FRANCAIS"

Il est assez difficile de prétendre, dans l'absolu, que des élèves sont "faibles en français". Si on scrute le moindrement l'histoire scolaire et familiale des élèves en difficultés d'apprentissage, on réalise généralement que leurs problèmes en langue maternelle sont des résultats dont l'origine peut-être très variée. Sans jamais perdre de vue cette toile de fond, nous avons cependant consacré nos énergies à une analyse centrée sur la seule question de l'apprentissage.

Notre participation à cette expérience d'individualisation et notre observation nous ont amenés à cerner deux problèmes majeurs rencontrés par les élèves "faibles":

- une carence au niveau de la compréhension en lecture, le stade de décodage étant complètement résolu;
- "un malaise profond" face à l'expression écrite, avec comme corollaire, un taux d'assimilation parfois démesurément faible du code grammatical.

2.1 Compréhension en lecture

Tout au long de l'année, nous avons constaté, chez certains élèves, des faiblesses marquées en lecture qui entraînaient conséquemment des performances inférieures à celles auxquelles on devait s'attendre d'élèves de sixième année. Vers la fin de l'année scolaire, nous avons cru bon confronter nos intuitions avec des résultats provenant d'instruments de mesure standardisés.

2.1.1 Choix d'un instrument de mesure

Dans le but de comparer la performance en lecture des élèves prétendus "faibles en français" au rendement d'une population plus vaste d'un même niveau, nous avons eu recours aux Tests Vachon 1ère forme[1]. Les objectifs considérés par ce test sont les suivants:

- comprendre le vocabulaire;
- localiser l'idée principale d'un texte;
- se rappeler la séquence des événements d'un récit;
- tirer des inférences ou une conclusion;
- noter les détails significatifs.

2.1.2 Caractéristiques de l'échantillonnage soumis au Test Vachon

L'échantillonnage comprend dix-sept (17) classes de 4e, 5e et 6e année dont huit (8) classes SAGE et neuf (9) régulières.

Ces classes se trouvent dans deux milieux sociaux différents: d'une part la basse ville de Québec et d'autre part la ville de Sainte-Foy. Ces deux milieux sont socialement, économiquement et culturellement différents: le premier est un milieu largement moins favorisé que le second.

---

1. Jean Vachon, Tests Vachon, Lecture: Vocabulaire et compréhension, Lidec.

2.1.3 Liste des classes composant l'échantillonnage

Québec

- 2 classes de "6e année" SAGE, Ecole Saint-Sauveur (les classes expérimentales, objet du présent rapport);
- 2 classes de "5e année" SAGE, Ecole Saint-Sauveur;
- 1 classe de "4e année" SAGE, Ecole Saint-Sauveur;
- 2 classes de "6e année" régulières, dont une à l'Ecole Saint-Malo et l'autre à l'Ecole Sacré-Coeur;
- 2 classes de "5e année" régulières, dont une à l'Ecole Saint-Malo et l'autre à l'Ecole Sacré-Coeur;
- 2 classes de "4e année" régulières, dont une à l'Ecole Saint-Malo et l'autre à l'Ecole Sacré-Coeur

Sainte-Foy

- 1 classe de "6e année" SAGE, Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur;
- 1 classe de "5e année" SAGE, Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur;
- 1 classe de "4e année" SAGE, Ecole Notre-Dame du Sacré-Coeur;
- 1 classe de "6e année" régulière, Ecole Filteau;
- 1 classe de "5e année" régulière, Ecole Filteau;
- 1 classe de "4e année" régulière, Ecole Filteau.

2.1.4 Compilation des résultats au Test Vachon

Nous avons compilé les résultats bruts obtenus au Test Vachon en les regroupant en fonction du niveau scolaire, du milieu social et du critère classe SAGE et classe régulière (cf. Tableau I).

Tableau I

Distribution des scores bruts au test Vachon

(score maximal 87)

6e année	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
- Québec																	
. Classes SAGE: 45 élèves (St-Sauveur)						1	9	3	6	6	6	7	5	2			
. Classes régulières: 36 élèves (St-Malo et Sacré-Coeur)	1		1		3	2	3	2	4	7	4	3	4	2			
- Sainte-Foy																	
. Classe SAGE: 30 élèves (N.-D. du Sacré-Coeur)								1	1	2	6	7	5	5	5		
. Classe régulière: 24 élèves (Filteau)								1		2	7	4	8	2			

5e année	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
- Québec																	
. Classes SAGE: 44 élèves (St-Sauveur)				2	7	5	9	7	4	4	2	4					
. Classes régulières: 39 élèves (St-Malo et Sacré-Coeur)					2	6	6	5	5	3	10	2					
- Sainte-Foy																	
. Classes SAGE: 23 élèves (N.-D. Du Sacré-Coeur)						1	1		3	1	5	7	2	3			
. Classes régulières: 22 élèves (Filteau)						1			2	5	6	6		2			

4e année	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
- Québec																	
. Classes SAGE: 24 élèves (St-Sauveur)				7	4	6	1	3	1	1		1					
. Classes régulières: 50 élèves (St-Malo et Sacré-Coeur)			1	1	7	10	6	5	12	6	2						
- Sainte-Foy																	
. Classes SAGE: 26 élèves (N.-D. du Sacré-Coeur)						1		1	5	5	5	6	3				
. Classes régulières: 21 élèves (Filteau)								3	5	2	6	1	2	2			

Compte tenu des trois critères cités précédemment (niveau, milieu social, classes SAGE et classes régulières) nous présentons la distribution de fréquences des scores bruts sur les histogrammes qui suivent; ces figures ont l'avantage de présenter un profil clair des groupes soumis au test Vachon.

Fréquences des scores des élèves de 6e année

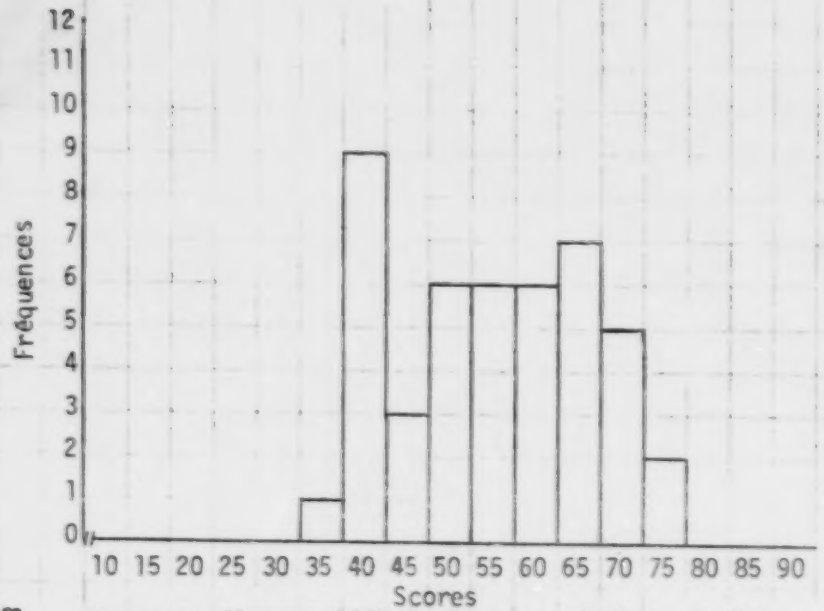

Figure 1 Classes SAGE St-Sauveur, Québec, N élèves: 45

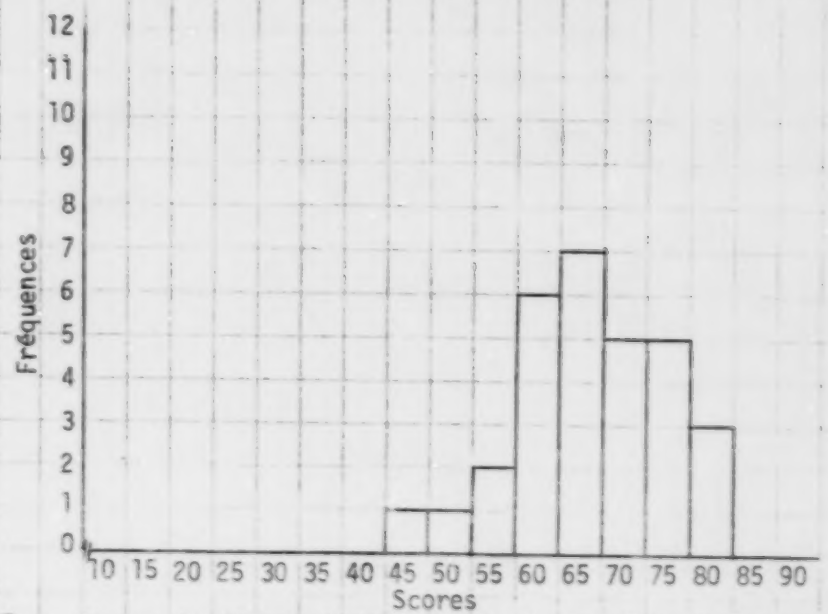

Figure 3 Classe SAGE N.-D. S.-C. Ste-Foy, N élèves: 30

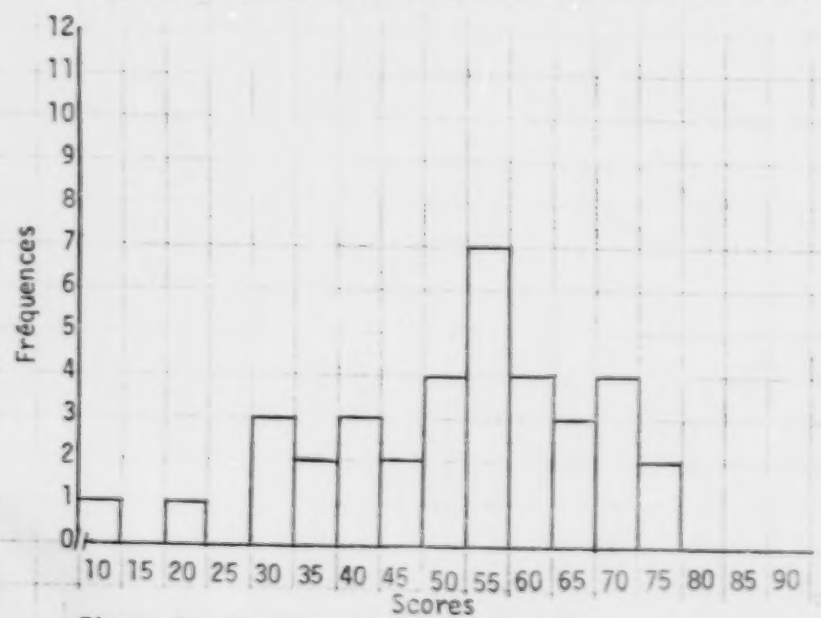

Figure 2 Classes régulières St-Malo, S. Coeur, Québec, N élèves: 36

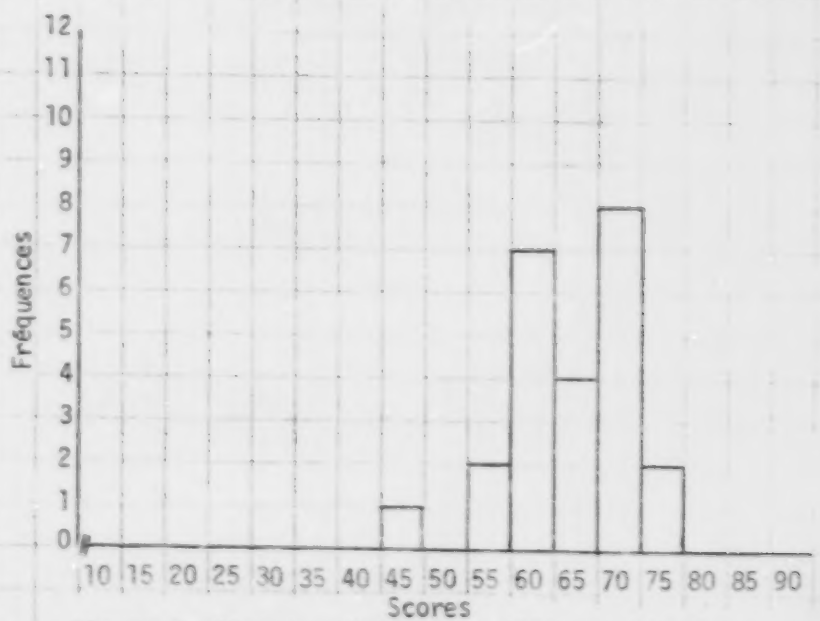

Figure 4 Classe régulière , Filteau, Ste-Foy, N élèves: 24

Fréquences des scores des élèves de 5e année

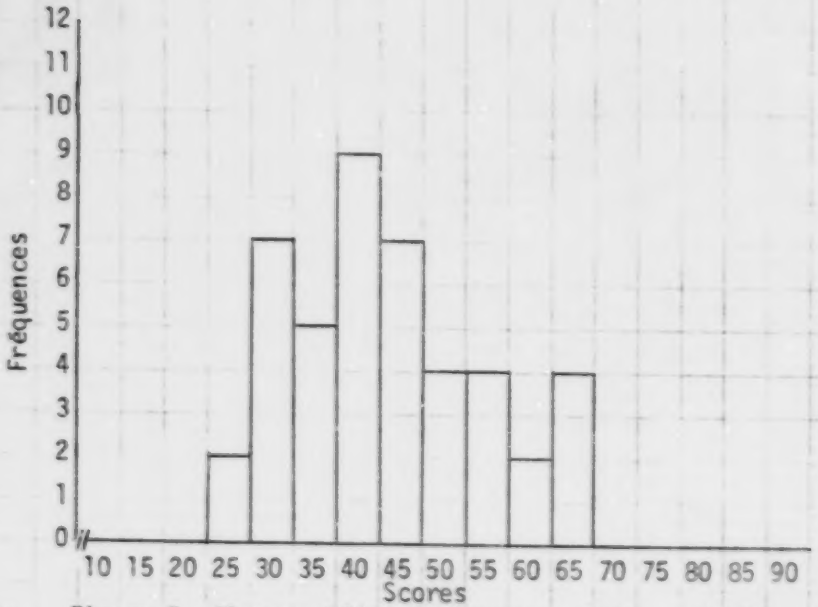

Figure 5 Classes SAGE, St-Sauveur, Québec, N élèves: 44

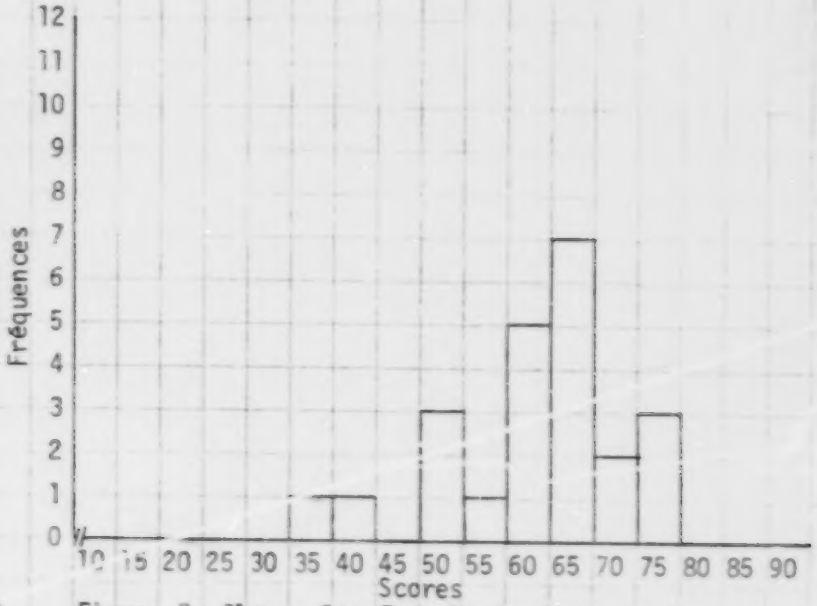

Figure 7 Classe Ste-Foy, N.-D. du S.-C. Coeur, Ste-Foy, N élèves: 23

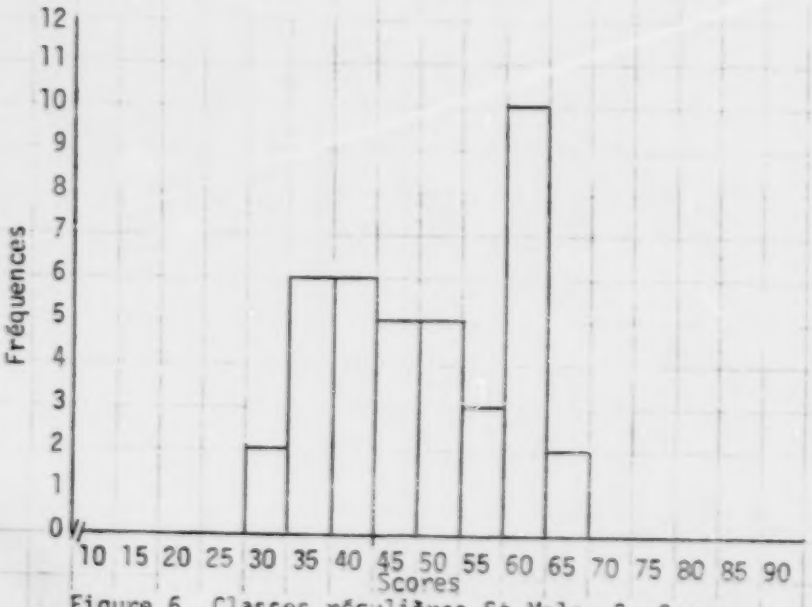

Figure 6 Classes régulières St-Malo, S.-Coeur, Québec, N élèves: 39

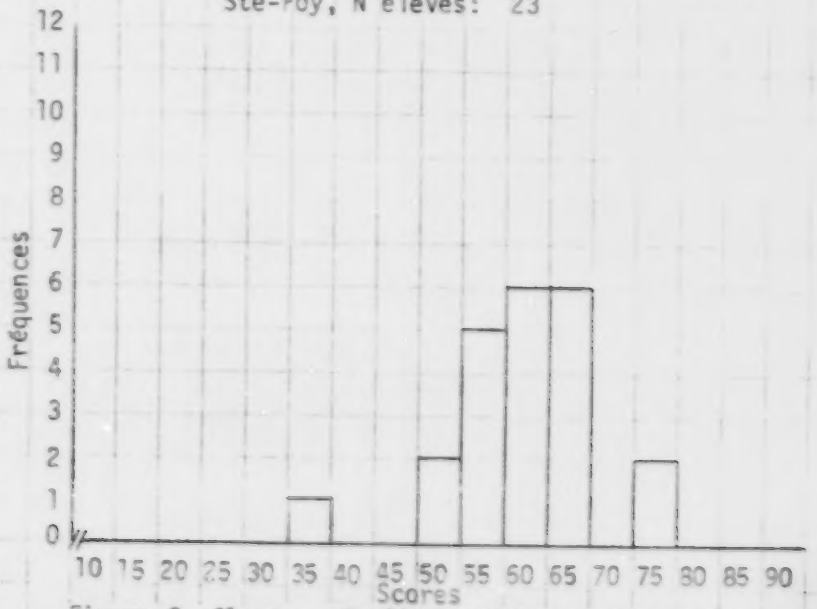

Figure 8 Classe régulière Filteau, Ste-Foy, N élèves: 32

Fréquences des scores des élèves de 4e année

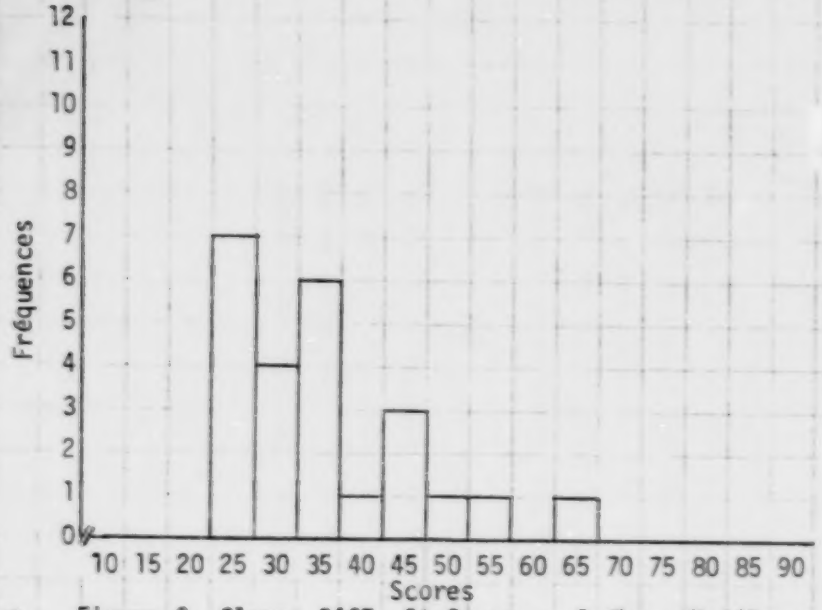

Figure 9 Classe SAGE, St-Sauveur, Québec, N élèves: 24

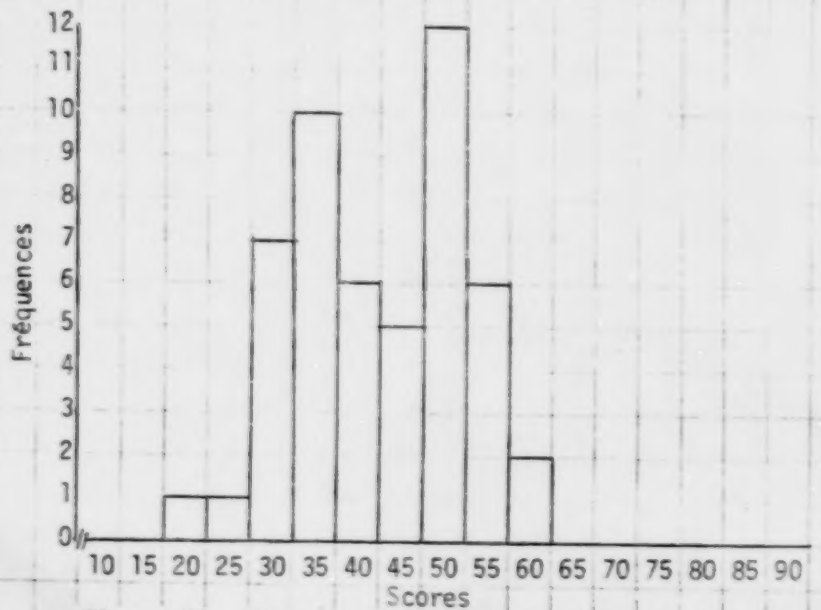

Figure 10 Classes régulières, St-Malo, S.-Coeur, Québec, N élèves: 50

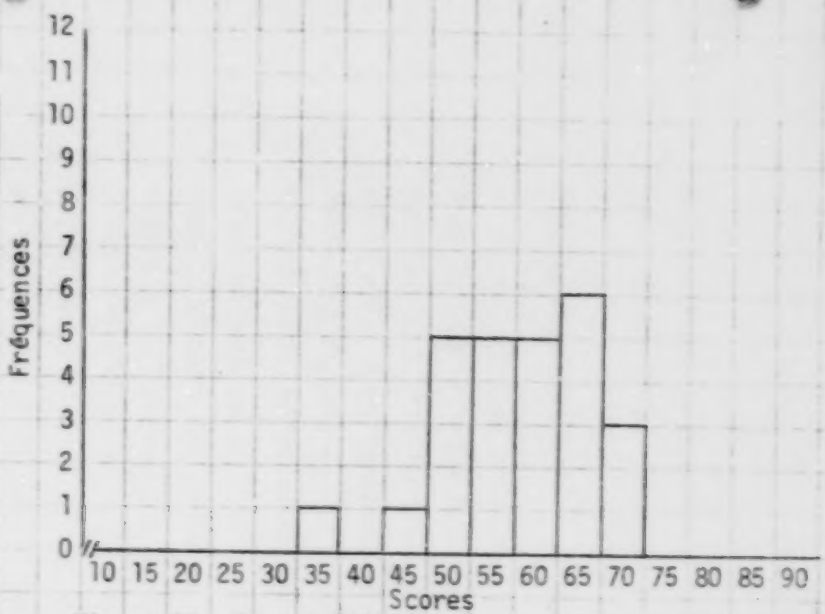

Figure 11 Classe SAGE, N.-D. du S.-Coeur, Ste-Foy, N élèves: 26

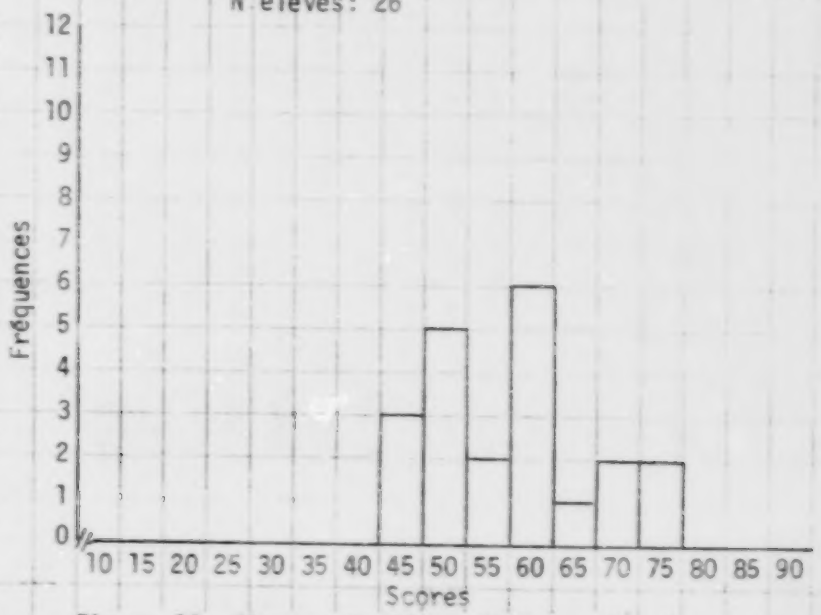

Figure 12 Classe régulière Filteau, Ste-Foy, N élèves: 21

2.1.5 Situation des élèves "faibles en français" de 6e année (St-Sauveur) par rapport à la lecture globale des figures 1 à 12

Première constatation

Si nous regardons attentivement les figures 1, 2, 3 et 4 de la page 8, nous remarquons que pour les classes de Ste-Foy représentant le milieu favorisé, il n'y a pas de différence sensible dans la performance des élèves de la classe SAGE et ceux de la classe régulière. La réalité semble différente pour les classes du milieu moins favorisé. Dans les classes SAGE, les scores bruts varient de 35 à 80 et la concentration des élèves est dense pour la plupart des intervalles situés entre le minima et le maxima. Par contre, les scores bruts des classes régulières varient entre 10 et 80 et l'intervalle entre le minima et le maxima est beaucoup plus large que pour les classes SAGE; ainsi la concentration est plus faible pour chacun des intervalles situés entre le minima et le maxima.

Conséquemment, nous pouvons soutenir que les "faibles en français" de nos deux groupes de 6e année SAGE (St-Sauveur, Québec) ne sont pas les plus faibles qui soient. Un regard sur les trois tableaux nous le confirme: leurs résultats au test sont, de façon générale, plus forts que ceux des élèves des deux groupes de 6e année régulière du même milieu social.

Il nous faut cependant nuancer l'interprétation précédente si on regarde les figures 5, 6, 9, 10 des pages 9 et 10. En effet les résultats obtenus par les élèves des groupes de 4e et de 5e année SAGE (St-Sauveur, Québec) ne sont, d'aucune façon, supérieurs aux résultats des élèves des classes régulières (St-Malo,

Sacré-Coeur, Québec). La question demeure: Comment interpréter la performance supérieure des élèves des deux groupes de 6e année (St-Sauveur, Québec), le fait de la sélection étant exclue?

Deuxième constatation

Les "faibles en français" des deux groupes de 6e année, (St-Sauveur, Québec) semblent être sans équivalent dans un milieu plus favorisé: leurs résultats sont inférieurs aux résultats obtenus par des élèves de 4e année et 5e année d'un milieu plus favorisé (Ste-Foy: classes SAGE et régulières) comme l'indiquent clairement les figures 7, 8, 11 et 12 des pages 9 et 10.

Ces deux constatations nous ont permis de situer les élèves "faibles en français" de 6e année (St-Sauveur, Québec) par rapport à des élèves de même niveau, de même milieu ou de milieu différent et même par rapport à des élèves de niveaux différents et de milieu différent.

2.1.6 Situation des élèves "faibles en français" de 6e année (St-Sauveur, Québec) par rapport à la moyenne provinciale établie par le test Vachon

Dans son manuel d'utilisation, Jean Vachon donne l'équivalence scolaire par rapport à la performance. D'après ses calculs, la moyenne provinciale d'un élève de 6e année en avril devrait représenter un score brut de 65/87. Nos tests ont été effectivement administrés à la fin de l'année scolaire. S'appuyant sur ce critère, trente et un (31) élèves de 6e année des classes SAGE (St-Sauveur, Québec) se sont classés sous cette moyenne.

Pour les besoins de notre étude, nous avons décidé de ne retenir de ces trente et un (31) élèves que les vingt et un (21) plus faibles, leur équivalence scolaire étant inférieure à la 5e année, juin. Les dix (10) élèves que nous ne retenons pas sont des élèves classés sous la moyenne provinciale mais dont la performance équivaut quand même à un stade de 6e année; en effet, l'équivalence scolaire donnée par Vachon à la 6e année, septembre, correspond à un score brut de 58/87. Ces élèves sont donc sous la moyenne provinciale mais ne sont pas cependant très faibles.

Nous présentons sur le tableau II le résultat des vingt et un (21) élèves "faibles en français" dont l'équivalence scolaire n'est pas de niveau septembre de 6e année.

Tableau II

Scores bruts et équivalence scolaire des vingt et un (21) élèves "faibles en français" (St-Sauvuer, Québec) par rapport au test Vachon.

Vocabulaire (sur 40)	Compréhension (sur 41)	Total (sur 87)	Equivalence scolaire
24	14	38	4e septembre
17	23	40	4e octobre
17	24	41	4e novembre
22	20	42	4e décembre
28	14	42	4e décembre
17	25	42	4e décembre
25	17	42	4e décembre
29	14	43	4e janvier
26	17	43	4e janvier
23	21	44	4e février
22	24	46	4e avril
26	19	46	4e avril
20	28	48	4e juin
27	24	51	5e novembre
29	23	52	5e décembre
25	28	53	5e janvier
27	27	54	5e février
21	33	54	5e février
29	25	54	5e février
31	25	56	5e avril
30	27	57	5e mai

A la lecture de ce tableau, il est évident que ces vingt et un (21) élèves donnent une équivalence scolaire inférieure au niveau où ils sont effectivement classés. Sous cet aspect, SAGE a l'avantage de fournir à ces élèves un matériel plus adapté, ce matériel couvrant le programme de français du 2e cycle du primaire. Serait-ce là, en partie, la réponse à la question que nous nous sommes posée à la page 12 en ce qui concerne la performance supérieure des élèves 6e année SAGE (St-Sauveur, Québec) par rapport à ceux des classes régulières de même niveau et de même milieu. SAGE fournit un matériel à la portée des élèves faibles alors que dans une classe régulière on oblige l'élève faible à travailler avec du matériel trop difficile pour lui. Peut-être est-ce là la source du progrès accompli par les élèves de 6e année SAGE (St-Sauveur, Québec). De plus, il vaut de souligner que notre participation à ces groupes expérimentaux a pu contribuer à provoquer une meilleure performance chez certains: on songe ici à l'effet multiplicateur de ressources humaines supplémentaires auprès d'élèves en difficulté.

Une étude comparative des résultats obtenus au test de "compréhension lecture" par les élèves SAGE "faibles en français" en avril 1978 et en avril 1979 confirme l'énoncé précédent. En effet, neuf (9) des vingt et un (21) élèves "faibles en français" dans les classes de 6e année SAGE avaient été soumis en 1978 au test de "compréhension lecture (1ère forme)" alors qu'ils étaient en 5e année; ces mêmes élèves ont été soumis, à nouveau, au même test de compréhension lecture (2e forme), à la fin de leur 6e année. Il est intéressant de comparer leurs résultats dans le tableau III placé à la page suivante.

Tableau III

Scores bruts obtenus par les neuf (9) élèves au test de "compréhension lecture" en avril 1978 et en avril 1979.

Compréhension (47) Avril 1978	Compréhension (47) Avril 1979
21	25
11	23
23	25
25	23
14	27
19	24
23	28
18	28
19	14
M: 19,2	M: 24,1

Ces chiffres laissent entendre que, globalement, ces élèves ont évolué "normalement" entre avril 1978 et avril 1979. "Normalement" signifie ici que ces élèves ont progressé à la façon des enfants considérés moyens et non comme des enfants faibles. En effet d'après les équivalences scolaires données par Vachon, la moyenne de progression annuelle au niveau provincial pour la "compréhension lecture" serait 4,8 sur 47. Si nous faisons la différence des moyennes du Tableau III, elle se chiffre à 4,9 sur 47. Nous sommes donc portés à croire que ces élèves ont progressé plus rapidement entre avril 1978 et avril 1979 comparativement à ce qu'ils ont pu accomplir dans les années antérieures.

Si on accepte d'une part que nos "faibles en français" sont largement moins bons lecteurs que les "faibles" d'un milieu favorisé, et d'autre part qu'il ne semble pas que leur faiblesse soit imputable à SAGE, force est d'accepter qu'il semble leur manquer certains pré-requis en lecture. Nous n'avons jamais, pour notre part, constaté de véritables problèmes de décodage chez ces élèves; nous sommes donc amenés à nous demander si l'écart entre la vie et l'école n'est pas à l'origine de leurs problèmes en lecture.

2.2 Expression écrite

Nos "faibles en français" (St-Sauveur, Québec) se débrouillent généralement très bien à l'oral dans le quotidien; ils manquent cependant d'aisance quand ils doivent s'exprimer devant le groupe. Leur insécurité devient plus "dramatique" encore lorsqu'ils sont placés en situation d'écriture: ils perdent tous leurs moyens. Les exemples suivants sont la preuve évidente de la panique de ces élèves "faibles en français" face à l'écrit.

Premier cas:
Un élève n'arrive pas à composer quelques phrases à partir d'une représentation de type bande dessinée. On commence à parler avec lui puis on lui suggère d'essayer de dire quelque chose sur les illustrations. Il s'exécute assez rapidement et avec une certaine facilité. On lui dit alors qu'on va l'aider à écrire en lui suggérant des phrases. Au bout de deux ou trois phrases, il réalise qu'on lui dicte celles qu'il a lui-même composées à l'oral... serait-ce, pour cet élève, trop compliqué de concilier l'oral et l'écrit?

Deuxième cas:

Une élève doit composer huit phrases sur l'école qu'elle fréquente. Elle en a réussi six, mais n'a vraiment plus d'idées... On commence par lui demander si elle veut bien qu'on lise ce qu'elle a déjà écrit. Une chose retient l'attention: elle a écrit au sujet de son école d'une façon tout à fait impersonnelle. On arrive à déceler, indirectement, que l'élève en question doit être brigadière scolaire: son texte souligne que certains élèves ne sont pas gentils pour ceux qui aident les plus jeunes à traverser la rue. On lui pose carrément la question: elle est un peu surprise et manifestement contente de saisir qu'on a compris que c'est d'elle dont il s'agit dans le texte. On en profite pour lui suggérer d'écrire, dans ses deux dernières phrases, ce qu'elle pense personnellement de l'école. De plus, on lui souligne que c'est toujours plus intéressant pour un lecteur de découvrir que l'auteur se livre à travers son texte... et, en un rien de temps, elle reprend, en trois phrases, de façon plus élaborée, la question des brigadiers scolaires. Pour cette élève, le langage écrit ne lui est pas familier; il ne peut donc être pour elle, un moyen d'expression personnelle et spontanée.

Troisième cas:

Un élève a échoué deux fois la même unité. L'enseignant suggère d'essayer de voir ce qui ne va pas, en faisant remarquer qu'il s'agit d'une unité qui crée des problèmes même pour les plus "forts". En fait, il s'agit d'identifier la fonction des pronoms personnels. Ce n'est pas facile, bien sûr: même si on peut toujours apprendre la liste par coeur, reste que de saisir la nature de "le", "la" et "leur", réfère au domaine abstrait. Bien entendu, l'élève en question emploie régulièrement tous ces pronoms personnels à l'oral, sans problème. On prend donc bien le temps de s'assurer que l'élève est capable de distinguer "sujet" et "complément", par la suite,

on joue, avec lui le jeu de la substitution, à partir de toi et de lui: "X" parle à "Y" - je parle avec toi - je te parle. Rien de bien révolutionnaire en somme: on oublie qu'il aurait sans doute mieux valu faire des "substitutions" à partir du quotidien (je parle avec toi "X" parle à "Y"). Toujours est-il qu'en voulant bien faire on continue possiblement à être "victime" de sa culture écrite en continuant de fonctionner comme si cela allait de soi que "X" vient avant "je". Les résultats laissent "bouche bée": l'élève échouera une troisième fois, puis une quatrième fois, à deux semaines d'intervalle. A la dernière occasion, il se souviendra, non pas de l'unité, mais bien des exemples utilisés lors des explications: "X" (lui-même) travaille avec "Y"..
Cet élève avait-il les pré-requis suffisants pour s'intéresser aux notions grammaticales, les identifier et, par la suite, les employer?

A multiplier ici les exemples, on ne ferait qu'illustrées d'autres facettes qui conduisent à notre diagnostic: nos "faibles en français" prennent rarement -c'est un euphémisme de le dire- plaisir à la classe de français; ils sont comme étrangers à ce qui s'y passe. Ils n'ont pas acquis, à la fin de l'élémentaire -ça nous semble le résultat le plus clair - d'autonomie que l'école attend d'eux face à l'écriture, soit la capacité de s'exprimer par écrit "convenablement".

CONCLUSION: SUGGESTIONS

Il nous paraît évident que l'inadaptation de nos "faibles en français" aurait pu être diagnostiquée dès le premier cycle du primaire. En conséquence, nous ne pouvons que suggérer aux utilisateurs de SAGE de s'assurer, dès le début du second cycle, que leurs élèves ont déjà développé une attitude positive à l'égard de l'écrit. Nous suggérons également, qu'un développement normal, à la fin du premier cycle, en compréhension de texte, soit un pré-requis à SAGE. A titre de suggestion, il y aurait la possibilité de mesurer les acquis en lecture à l'aide des fiches des différents ateliers de lecture comme "Le Coin de lecture SRA, Le laboratoire SRA et les ateliers F.M.".

Il nous semble, par ailleurs, que si l'élève reste comme étranger à l'écrit à la fin du primaire, cela découle en partie de l'écart trop grand entre le contenu de ce qu'on lui a donné à lire et son "quotidien". Ne nous semble pas à exclure non plus la possibilité suivante: peut-être bien que "l'écriture" comme "réalité culturelle" ne fait pas partie du bagage culturel de l'enfant au moment de son entrée scolaire. Il y aurait lieu, en tout cas, de s'assurer que l'enfant a les pré-requis de l'écrit. Sans doute, revient-il à l'école de faire naître l'intérêt, de soutenir la motivation avant de s'attendre à des apprentissages.

Un dernier point mérite à notre avis, une attention particulière. Nos "faibles en français" ont, cela va de soi, fait beaucoup d'apprentissage depuis leur entrée à l'école. Ils ne s'en trouvent pas moins dans l'immédiat défavorisés par l'école même: d'une part ces élèves sont lucides face à leur échecs ou

à leur performance "inférieure" (ce qui leur confirme que l'école n'est pas pour eux), d'autre part ils saisissent aussi que la société présente l'instruction comme une nécessité vitale. Si ce n'est pas là une situation qui oriente nécessairement un avenir vers l'échec, c'est certainement une occasion d'y contribuer. Il reste bien sûr, comme autre porte de sortie, le fardeau du verdict que la société, par le biais de l'école, a porté contre eux.